Machine Translated by Google

FORUM
Tom 59, Numer 2, 2017
www.wwwords.co.uk/FORUM http://
dx.doi.org/10.15730/forum.2017.59.2.159

Loris Malaguzzi, Reggio Emilia i Demokratyczne alternatywy dla wczesnego Ocena edukacji dzieci

GUY ROBERTS-HOLMES

STRESZCZENIE Niniejszy artykuł podejmuje problem zagrożeń wynikających z oceny wstępnej w klasach zerowych. Porównuje on testy predykcyjne, które mają na celu określenie zdolności i potencjału każdego dziecka, z procesami obserwacji, dokumentacji i dyskusji opracowanymi w Reggio Emilia. Analizuje on dwa bardzo różne sposoby rozumienia dziecka, które odzwierciedlają te metody.

Wstęp

Szkoły Reggio Emilia nadal dowodzą, że istnieją alternatywy dla obecnego, hegemonicznego, utylitarnego podejścia do edukacji (wczesnego dzieciństwa). Zostały one założone przez Lorisa Malaguzziego jako historyczna i osadzona w kontekście odpowiedź na faszyzm Mussoliniego i koszmar II wojny światowej. Innowacyjne, wizjonerskie i demokratyczne szkoły Reggio Emilia opierały się na politycznym i etycznym rozumieniu Malaguzziego, że edukacja powinna przede wszystkim koncentrować się na tworzeniu demokratycznych warunków, w których dzieci mogą stać się krytycznymi, kreatywnymi i niezależnymi myślicielami. Malaguzzi sformułował kulturowo „bogaty" obraz dziecka, niezbędny do takiej emancypacyjnej edukacji: „naszym moralnym obowiązkiem jest obdarzać dzieci, wszystkie dzieci, zasobami, możliwościami i zdolnościami, które są znacznie większe i znacznie bardziej uniwersalne, niż się uważa... i jako nosicieli praw, wartości i kompetencji" (Malaguzzi, cyt. za: Cagliari i in., 2016, s. 377). To rozumienie kompetentnego, towarzyskiego i demokratycznego dziecka (i nauczyciela) z prawami umożliwia złożoną ocenę narracyjną, znaną jako dokumentacja pedagogiczna. W istocie dokumentacja pedagogiczna koncentruje się na uwidocznieniu procesów uczenia się i pracy projektowej, a następnie poddaniu ich demokratycznej deliberacji nad znaczeniem (potencjalnie obejmującej nie tylko

Machine Translated by Google

(nie tylko nauczyciele, ale także rodzice, inni obywatele i same dzieci). Takie demokratyczne rozważania wymagają ogromnych nakładów czasu, wsparcia instytucjonalnego i otwartości na radość, podziw i nieoczekiwane; cechy, których dziś nie widać zbyt często. Dopasowuje się do zainteresowań dziecka i aktywności, które pokazują jego możliwości . Jest otwarty na nieprzewidywalność i różnorodność potencjału każdego dziecka. Dziś inspirujące idee Malaguzziego są szeroko znane, a dokumentacja pedagogiczna zyskała szeroki rozgłos, wykraczający poza Reggio Emilia.

Po drugie, i w jaskrawym kontraście, Malaguzzi opisał sposoby, w jakie negatywny, poniżający i lekceważący obraz konstruował „biedne" (ograniczone, nieadekwatne i niekompetentne) dzieci. Takie dzieci mogły być dekontekstualizowane, kategoryzowane i regulowane. Były to „niewyraźne dzieci bez cech, które pozostają tam, gdzie je umieścisz i możesz je opisać, jak chcesz, bez płci, roli czy historii" (Malaguzzi, cyt. za: Cagliari i in., 2016, s. 376). Wszystko to można osiągnąć poprzez uproszczony pomiar podstawowego utylitarnego podejścia w stylu audytu, takiego jak ocena wyjściowa odbioru (DfE, 2014). Bradbury i Roberts-Holmes (2016) zgłosili powszechne i poważne wątpliwości dotyczące oceny wyjściowej, a w szczególności niedokładnego i potencjalnie szkodliwego algorytmicznego profilowania predykcyjnego dzieci w wieku od 4 do 11 lat (Wrigley, 2015). W innym miejscu Bradbury i Roberts-Holmes (2017, w druku) twierdzą, że ocena stanu początkowego przyjmowania dzieci do szkoły była przede wszystkim ukierunkowana na dalszą regulację, zarządzanie i gromadzenie danych dotyczących dzieci, nauczycieli i edukacji wczesnoszkolnej.

Bogate dziecko i potencjał demokratyczny. Obraz

„bogatego dziecka", które posługuje się „stoma językami", jest otwarty na możliwości, potencjały i alternatywy , i wymaga od nauczyciela stosowania inteligentnej i wrażliwej pedagogiki pełnego szacunku słuchania. Malaguzzi (cyt. za: Cagliari i in., 2016, s. 379) stwierdził, że nauczyciel musi „zróżnicować, pomnożyć, zintensyfikować, na nowo odkryć i na nowo wysłuchać aktywności, zachowań, słów i języków dzieci. Wspierać i wykorzystywać ich zainteresowania, formy uczenia się, dokonywania wyborów i komunikowania się".

Dokumentacja pedagogiczna koncentruje głosy dzieci i ich rozumienie, czyniąc ich naukę „widoczną" poprzez dzielenie się ich twórczością, występami, fotografią, pisaniem i zabawą. Podejmowanie powiązanych, interdyscyplinarnych prac projektowych, wybranych i prowadzonych przez małe dzieci, z nauczycielem uczestniczącym jako facylitatorem, inicjatorem i współtwórcą, oznacza „bycie wrażliwym na nieprzewidywalne rezultaty dziecięcych badań i dociekań" (Rinaldi, 2005, cyt. za Moss, 2014). Dokumentacja pedagogiczna wpisuje się w paradygmat postmodernistyczny i może obejmować różnorodność, niepewność, nieprzewidywalność i nieprzewidywalne rezultaty. Takie demokratyczne uczenie się wymyka się redukcjonistycznym koncepcjom sztywnych celów nauczania opartych na normatywnych celach, zamierzeniach i oczekiwanych, z góry określonych rezultatach.

Doskonałym przykładem dokumentacji pedagogicznej jest „The Crow Project" w Moss (2014). Po roku pracy nad krukami, zainicjowanej przez dzieci po

Machine Translated by Google

Podczas spaceru po okolicznym lesie dzieci i nauczyciele siadają razem, aby omówić efekty wspólnej nauki w ramach procesu demokratycznej narady. Dokumentacja składa się z rysunków, obrazów, zdjęć z lasu, notatek badawczych oraz gipsowych i papier-mâché modeli wron wykonanych przez dzieci (i nauczycieli). Nauczyciel opisuje proces uczenia się dzieci widoczny na rysunkach:

> Rysunki dzieci wyglądają niemal jak film, który klatka po klatce ukazuje, jak ich ciekawość kształtuje coraz silniejszą więź z ptakami. Ptaki nie są już nieznanymi istotami latającymi nad głowami. Stały się przyjaciółmi dzieci. A dzieci są z siebie niezwykle zadowolone, gdy z czasem odkrywają różnice na swoich rysunkach. Przeglądając najwcześniejszą dokumentację wspólnie z dziećmi, możemy obserwować indywidualny proces uczenia się dzieci. Najciekawsze jest jednak to, jak wyraźnie widać znaczenie grupy dla jednostki w procesie uczenia się. (Moss, 2014, s. 149-150)

W projekcie Crow szczególny nacisk położono na pracę nad projektami otwartymi, słuchanie dzieci i „silną wiarę w nieograniczony potencjał dzieci". Skupiono się także na procesach uczenia się poprzez uczestnictwo, dialog i wyobraźnię.

Ocena podstawowa i Kulturowo „biedne" i niekompetentne dziecko

Ocena bazowa, z jej normatywnymi kryteriami, które dążą do rządzenia i kontroli poprzez uproszczone kategorie, liczby i liniowe wyniki, opiera się jednak na wizerunku dziecka kulturowo „biednego". Wymaga to, aby edukacja, w coraz młodszym wieku, stała się czymś w rodzaju „fabryki egzaminów" (Hutchings, 2015), gdzie dzieci zdobywają i reprodukują z góry określoną wiedzę, przygotowując się do neoliberalnych wartości rynku. Takie dzieci wymagają coraz surowszych regulacji, kontroli i zarządzania, jeśli mają być gotowe do nauki w szkołach podstawowych i średnich oraz zdolne do konkurowania w „globalnym wyścigu" DfE (DfE, 2013, s. 6). Zamiast otwartości na możliwości dziecka jako rozwijającego się człowieka, ocena bazowa ma tendencję do oceniania dzieci w kategoriach jednostki potencjalnego „kapitału ludzkiego" w wieku od 4 do 11 lat. Ocena bazowa zatem reprezentowała to, co Malaguzzi nazwał „niczym innym jak absurdalnym uproszczeniem wiedzy i pozbawieniem znaczenia indywidualnych historii" (Malaguzzi, cyt. za: Cagliari i in., 2016, s. 378). Dominujące stosowanie pytań i mikrozadań opracowanych do pracy z dziećmi w pierwszych sześciu tygodniach nauki odzwierciedlało „pęd do kategoryzowania" (Malaguzzi, cyt. za: Cagliari i in., 2016, s. 379) i potęgowało negatywność osądu oraz poczucie „czy to dziecko spełnia" ustaloną i z góry określoną normę.

Machine Translated by Google

Malaguzzi zauważył, że taka konstrukcja sprzyja „pedagogice proroczej”, która opiera się na przewidywaniu tego, co dzieci powinny wiedzieć i jakie są ich oczekiwane rezultaty. Pedagogika prorocza:

> Wie wszystko z góry, wie wszystko, co się wydarzy, wie wszystko, nie ma w sobie ani jednej niepewności, jest absolutnie niewzruszony... To coś tak prymitywnego, tak tchórzliwego, tak upokarzającego dla pomysłowości nauczyciela, całkowite upokorzenie dla pomysłowości i potencjału dzieci. (Malaguzzi, cyt. za: Cagliari i in., 2016, s. 422)

W tym przypadku sprowadzenie złożoności dziecka do pojedynczej liczby, na podstawie której można było obliczyć przewidywania lub „proroctwa” dotyczące dalszego rozwoju, było kluczowe dla Oceny Podstawowej w Zerówce. Ocenianie małych dzieci, gdy po raz pierwszy przekraczają próg zerówki w wieku czterech lat, na podstawie zestawu prostych stwierdzeń „tak”/„nie”, skutecznie neguje, wyklucza i „kradnie” dzieciom „sto języków”. W poniższych przykładach zaczerpniętych z jednego z wiodących dostawców oceny podstawowej, nauczyciele musieli oceniać dzieci „tak” lub „nie”. Oczywiście, w przypadku tak złożonych stwierdzeń wszystko zależy od kontekstu, interakcji społecznych i szerokiego wachlarza innych czynników, stąd absurdalność takich wyrwanych z kontekstu stwierdzeń.

> Cechy efektywnego uczenia się i PSED [rozwój osobisty, społeczny i emocjonalny] (Early Excellence, 2016): „Wymyśla własne pomysły i różne sposoby działania, wykorzystuje wyobraźnię podczas zabawy”. „Potrafi czekać na swoją kolej, akceptuje potrzeby innych i jest świadomy konsekwencji swoich działań”. „Potrafi negocjować z rówieśnikami, rozpoznawać i dostosowywać swoje zachowanie do różnych sytuacji”.

> Konkretne obszary uczenia się i rozwoju: Czytanie i pisanie oraz matematyka: „Wie, że druk niesie znaczenie i umie obchodzić się z książkami”. „Łączy dźwięki z literami, nazywając i wymawiając litery alfabetu”. „Liczy co najmniej cztery przedmioty”. „Pewnie porządkuje i przypisuje za pomocą liczb od 1 do 20, dodaje i odejmuje za pomocą liczb jednocyfrowych”.

Na podstawie powyższych stwierdzeń, indywidualny wynik wyjściowy dziecka został następnie wstępnie obliczony poprzez zsumowanie jego wyniku całkowitego i podzielenie go przez całkowitą liczbę stwierdzeń (47), co dało wynik ogólny od jednego do pięciu dla każdego dziecka. Obliczenia te nie uwzględniały zmiennych kontekstowych, takich jak długość okresu nauki dziecka w szkole, jego wiek oraz to, czy angielski był jego pierwszym językiem, a także zmiennych społecznych i emocjonalnych małego dziecka. Odkrycia Hutchinga dotyczące szkodliwych konsekwencji odpowiedzialności

Machine Translated by Google

dobrostan i zdrowie psychiczne dzieci znalazły odzwierciedlenie w krajowym badaniu Bradbury'ego i Roberts-Holmesa (2016) dotyczącym komentarzy nauczycieli na temat oceny bazowej: „Uważam,

> że ocena bazowa musi być przeprowadzana zbyt wcześnie w roku szkolnym, co oznacza, że nauczyciele starają się jak najszybciej zebrać dowody, zamiast skupić się na dobru nowych uczniów i pomóc w stworzeniu spokojnej i relaksującej atmosfery, która jest niezbędna do pozytywnego rozpoczęcia życia szkolnego". (Nauczyciel cytowany w Bradbury & Roberts-Holmes, 2016)

To ironia, ponieważ rozwój dobrostanu małych dzieci i rozwój ich predyspozycji do uczenia się są ważniejszymi i bardziej wiarygodnymi predyktorami późniejszych osiągnięć akademickich niż wczesne postępy w wąskich umiejętnościach, używanych jako uproszczone wskaźniki stałych „zdolności" w zakresie czytania i pisania oraz matematyki. Odnosząc się do takich sztywnych pojęć „zdolności", Malaguzzi zauważył, że „takie twierdzenia pomijają fakt, że plastyczność jest jedną z cech ośrodkowego układu nerwowego... deklarując w ten sposób
„jej podatność na doświadczenia, których doświadczają dzieci" (Malaguzzi, cyt. za: Cagliari i in., 2016, s. 378). Dzieci, których doświadczenia we wczesnych latach życia wspierały dobrostan emocjonalny, rozwój poznawczy i samoregulację podczas zabawy, mogą osiągać gorsze wyniki we wczesnych testach akademickich, ale dowody wskazują, że dzieci te wykazują większe korzyści w zakresie osiągnięć w dłuższej perspektywie (Whitebread i Bingham, 2012). Na przykład dzieci w Finlandii rozpoczynają formalną edukację około trzy lata później niż w Anglii (klasa zerowa – coraz częściej mylące określenie, biorąc pod uwagę obecną presję). W wieku przedszkolnym korzystają z aktywnej, opartej na zabawie edukacji; w późniejszych latach osiągają lepsze wyniki niż dzieci brytyjskie (Bodrova i Leong, 2007).

Jeden z dyrektorów szkół w Bradbury & Roberts-Holmes (2016) zauważył: „Uważam, że przeprowadzenie jakiejkolwiek rzetelnej oceny bardzo małych dzieci jest ryzykowne, ponieważ dzieci są tak małe. Wiadomo, że gdyby te dzieci były w Danii, nie musiałyby jeszcze chwytać za ołówek". Próba oceny dzieci, które nie rozwinęły się jeszcze wystarczająco emocjonalnie, doprowadziła do deficytowego modelu oceny, pokazującego, czego nie potrafią, w przeciwieństwie do tego, co potrafią. Oznacza to, że sama ocena dostarczała negatywnej, niedokładnej i szkodliwej miary: oceny bazowej (BA) skupiającej się na tym, czego dzieci nie potrafiły zrobić, w przeciwieństwie do tego, co potrafiły. „To niedorzeczne. To nie jest sprawiedliwa reprezentacja dzieci".

Wiele małych dzieci nie ma jeszcze wystarczającej pewności siebie, aby pokazać nowemu nauczycielowi, co potrafią zrobić, gdy zostanie postawione przed nimi wyzwanie (wychowawca klasy, cyt. za: Bradbury & Roberts-Holmes, 2016).

Niestety jednak surowe przepisy narzucone przez Ministerstwo Edukacji (DfE) oznaczały, że licencjat musiał zostać zrealizowany w ciągu sześciu tygodni od rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole, niezależnie od tego, czy dzieci zdążyły się już „zadomowić".
Nie dopuszczono żadnej korekty ze względu na miesiąc urodzenia dziecka, mimo że zdrowy rozsądek i dowody wskazują, że różnica dwunastu miesięcy w tym wieku jest ogromna (dla niektórych stanowi ona jedną czwartą ich życia).

> Miałam dzieci, które płakały i nie mogłam od nich nic wydobyć, bo były zbyt zdenerwowane, żeby cokolwiek zrobić, nawet

Machine Translated by Google

> Kiedy później odpuściłam. Niektóre dzieci po prostu odmawiały lub po prostu nie były gotowe i wiem, że mówiły, że ocenia się je dopiero wtedy, gdy są gotowe, ale niektóre dzieci, cóż, dochodziło się do punktu, w którym trzeba było je oceniać, ponieważ musiały to zrobić, niezależnie od tego, czy były gotowe, czy nie. I oczywiście wtedy to nie jest trafne, ponieważ nie były na etapie, w którym chciały coś powiedzieć. (Wychowawca, cytat w: Bradbury & Roberts-Holmes, 2016)

Nie tylko prowadzi to do generowania niedokładnych danych, ale jest również etycznie niewłaściwe i potencjalnie szkodliwe dla rozwoju pewności siebie, poczucia własnej wartości i tożsamości ucznia u dzieci.

> Niektóre dzieci patrzyły na mnie i mówiły „Nie umiem czytać”, gdy proszono je o przeczytanie fragmentów testu. Ich reakcja była dla mnie bolesna i poświęciłam dużo czasu na uspokajanie dzieci. (Wychowawczyni klasy, cytowana w: Bradbury & Roberts-Holmes, 2016)

W tym przypadku BA miało niezamierzony potencjał demotywowania i podważania wiary małych dzieci we własne możliwości, gdy dopiero rozpoczynają naukę w szkole. W ten sposób BA ustanowiło z pseudonaukową precyzją niskie oczekiwania wobec określonych grup dzieci, w tym dzieci urodzonych latem oraz tych, dla których angielski jest językiem dodatkowym i które mają specjalne potrzeby edukacyjne. Możliwość grupowania i etykietowania dzieci na podstawie danych dotyczących rozliczalności BA jest niepokojąca, zwłaszcza biorąc pod uwagę ich niedokładność.

> Nie sądzę, żebyście powinni [używali tego do mierzenia postępów], nie sądzę, żebyście mogli, bo to są dzieci, a nie roboty, nie maszyny, to dzieci. Nie wiadomo, jakie wpływy na nie miały z zewnątrz, co się wydarzy w ciągu tych siedmiu lat, więc uważam to za absurdalne. (Wychowawca, cytat z Bradbury & Roberts-Holmes, 2016)

Różnice między dziećmi a tempem ich postępów oznaczały, że jakakolwiek redukcjonistyczna i prosta korelacja między klasą zerową a drugim etapem edukacji była niemożliwa:

> postępy dzieci będą oceniane na podstawie tego, jak daleko zaszły w ciągu siedmiu lat. Moim zdaniem jest to prawie niemożliwe, ponieważ nie da się testować dzieci w wieku 11 lat pod kątem tych samych rzeczy, co w wieku czterech lat. To po prostu nie ma sensu. (Nauczyciel klasy, cyt. za: Bradbury & Roberts-Holmes, 2016)

Odmowa oceny bazowej

Biorąc pod uwagę problemy z oceną wyjściową, nie było zaskakujące, że co najmniej 3000 dyrektorów szkół odmówiło wdrożenia próby z 2015 r. Na przykład Dame Alison Peacock, która była członkinią Komisji ds. Oceny Bez Poziomów w DfE i doradzała DfE w zakresie szkoleń nauczycieli i rozwoju zawodowego,

Machine Translated by Google

rozwoju, był prawdopodobnie najbardziej znanym dyrektorem szkoły, który publicznie oświadczył: „Nie realizujemy poziomu bazowego”. Otwarte, demokratyczne stwierdzenie Peacocka dotyczące złożoności uczenia się małych dzieci pokazało, że lokalne i kontekstowe możliwości oraz alternatywy dla redukcjonistycznego podejścia BA są lepsze i możliwe: Zrozumienie myślenia

> dzieci i ich rozwijających się idei poprzez budowanie i podtrzymywanie dialogu to specjalistyczna forma nauczania, która umożliwia podejmowanie trudnych wyzwań w bogatym i wspierającym środowisku. To jest piękno i sztuka nauczania wczesnoszkolnego, której nie da się sprowadzić do punktów na stronie ani do ramek na ekranie monitorującym... musimy umieścić ocenę z powrotem w jej ramce; w ten sposób odrzucając pokusę etykietowania dzieci lub ich nauczycieli. (Peacock, cytowany w Ward, 2015)

Odrzucając uproszczoną i redukcjonistyczną etykietkę BA, Peacock swoimi działaniami udowodniła, że pozornie dominujący, totalizujący i monolityczny system odpowiedzialności był w rzeczywistości kwestionowany. Chociaż w tamtym czasie BA było dobrowolne, etyczne i polityczne odrzucenie przez Peacock i innych dyrektorów szkół jego dominującego „reżimu prawdy” w ramach surowo karzącej i dyscyplinarnej kultury audytu można uznać za radykalną „troskę” o siebie, personel i dzieci, ponieważ odrzucała zamknięcie, regulacje i etykietowanie. Odmowa Peacock i innych dyrektorów szkół zaangażowania się w BA jest dowodem „demokratycznej odpowiedzialności”, która „jest uwarunkowana moralnie i politycznie” (Fielding i Moss, 2011).

Poprzez przyjęcie ciągłej, narracyjnej oceny kształtującej dla uczenia się (AfL) jako kontrdyskursu dla BA, Peacock umożliwił politykę nadziei, możliwości i alternatyw. Według Peacock, dane z oceny podsumowującej były po prostu wykorzystywane jako „wskaźnik tła” i nie mogły dominować, dyktować ani sterować pedagogiką. Zamiast spotkań w ramach Przeglądu Postępów Ucznia (PPR) skupiających się na arkuszach danych i siatkach osiągnięć, odbywały się profesjonalne rozmowy pedagogiczne, które „budowały wiedzę o tym, jak inspirować przyszłą naukę” (Peacock, 2016, s. 105). Kluczowym elementem tego dialogicznego podejścia do oceny było zaangażowanie dzieci w proces własnej, refleksyjnej nauki. W tym przypadku transformacja spotkań w ramach PPR, od obsesji na punkcie danych liczbowych, utorowała drogę do systemów rozliczalności opartych na „zaufaniu, otwartości, hojności i odwadze zawodowej” (Peacock, 2016, s. 105). Podejście to jest zgodne z poglądami Malaguzziego, który zauważył, że obrazy dziecka „bogatego” kulturowo w równym stopniu wymagają obrazów „bogatego” nauczyciela, rodzica, szkoły i społeczności.

Wniosek

W chwili pisania tego artykułu Departament Edukacji (DfE) rozważa kolejną próbę wprowadzenia oceny bazowej (DfE, 2017), tym razem z wykorzystaniem indywidualnej oceny z wykorzystaniem tabletu (DfE, 2017). W artykule tym argumentowano, że takie redukcjonistyczne podejście do edukacji wczesnoszkolnej nie tylko doprowadzi do uzyskania niedokładnych danych, ale jest również absurdalne z pedagogicznego punktu widzenia i głęboko lekceważące dla młodych.

Machine Translated by Google

wielorakie sposoby wyrażania siebie, kompetencje i możliwości dzieci. Według Malaguzziego, ocena bazowa, niezależnie od formy, ma tendencję do ograniczania, ograniczania i „okradania” potencjału małego dziecka i jego „stu języków”. Ocena bazowa i jej obraz kulturowo „biednego” dziecka opowiadają quasi-naukową, opartą na deficytach historię o niekompetencjach małego dziecka (a co za tym idzie, jego rodziny) i potencjalnie zamykają drogę do tego, kim i czym może się ono stać. Różne metody oceny opisane w tym artykule zakładają odmienny obraz nie tylko dziecka, ale także nauczyciela i bardzo różne warunki wykonywania tej pracy.

Odniesienia

Bodrova, E. i Leong, D. (2007) Narzędzia umysłu: podejście Wygotskiego do edukacji wczesnoszkolnej. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Bradbury, A. i Roberts-Holmes, G. (2016) Wprowadzenie do oceny początkowej etapu przyjmowania: są dziećmi... nie robotami, nie maszynami. Londyn: ATL/NUT.

Bradbury, A. i Roberts-Holmes, G. (2017, w druku) Datafication of Primary and Early Years Education: playing with numbers. London, Routledge.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. i Moss, P. (red.) (2016) Loris Malaguzzi i szkoły Reggio Emilia: wybór jego pism i przemówień z lat 1945–1993. Londyn, Routledge.

Ministerstwo Edukacji (DfE) (2013) Lepsza opieka nad dziećmi: podnoszenie jakości i dawanie rodzicom większego wyboru. Londyn: Ministerstwo Edukacji.

Ministerstwo Edukacji (DfE) (2014) Reforma oceny i odpowiedzialności w szkołach podstawowych. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/297595/Odpowiedź_na_konsultację_w_sprawie_podstawowej_rozliczalności_i_oceny.pdf (dostęp 11 października 2016).

Departament Edukacji/Agencja ds. Standardów i Testów (2017) Ocena podstawowa w Anglii: konsultacje rządowe. https://consult.education.gov.uk/assessment-policy-and-development/primary-assessment/supporting_documents/Primary%20assessment%20in%20England.pdf (dostęp 19 maja 2017).

Wczesna doskonałość (2016) EExBA – przykłady oświadczeń o przyjęciu R. http://earlyexcellence.com/eexba2016 (dostęp: 10 lutego 2017).

Fielding, M. i Moss, P. (2011) Edukacja radykalna i szkoła powszechna: alternatywa demokratyczna. Londyn: Routledge.

Hutchings, M. (2015) „Fabryki egzaminów? Wpływ środków odpowiedzialności na dzieci i młodzież”. Londyn: Krajowy Związek Nauczycieli.

Moss, P. (2014) Transformacyjna zmiana i prawdziwe utopie we wczesnej edukacji dzieci: historia demokracji, eksperymentów i potencjału. Londyn: Routledge.

Peacock, A. (2016) Ocena dla uczenia się bez ograniczeń. Milton Keynes: Open University Naciskać.

Ward, H. (2015) Superhead Dame Alison Peacock ignoruje testy podstawowe dla czterolatków, TES. https://www.tes.com/news/school-news/breaking-news/superhead-

Machine Translated by Google

dame-alison-peacock-snubs-baseline-tests-four-year-olds (dostęp 23 marca 2017).

Whitebread, D. i Bingham, S. (2012) Gotowość szkolna: krytyczny przegląd perspektyw i dowodów. TACTYC Occasional Paper No. 2.

Wrigley, T. (2015) Prognozowanie potencjału dzieci: testy podstawowe. https://reclaimingschools.org/2015/06/11/predicting-childrens-potential-baseline-tests/ (dostęp: 15 grudnia 2016 r.).

Głównym zainteresowaniem badawczym GUYA ROBERTSA-HOLMESA jest rola danych i ich wpływ na pedagogikę, program nauczania i zarządzanie w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Ukuł termin „datafikacja pedagogiki” w kontekście edukacji wczesnoszkolnej i podstawowej, aby krytycznie przeanalizować sposoby, w jakie dane są coraz częściej wykorzystywane do zarządzania, regulacji i dyscyplinowania edukacji. Jego ostatnie badania nad oceną wyjściową w edukacji przedszkolnej, prowadzone wspólnie z Alice Bradbury („Oni są dziećmi... Książka „Not Robots, Not Machines”, zlecona przez NUT i ATL, otrzymała nagrodę BERA/SAGE Research Impact Prize 2016. Korespondencja: g.roberts-holmes@ucl.ac.uk

Machine Translated by Google